

Faulstich-Wieland, Hannelore; Güting, Damaris; Ebsen, Silke

Einblicke in "Genderism" im schulischen Verhalten

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 1, S. 67-79



Quellenangabe/ Reference:

Faulstich-Wieland, Hannelore; Güting, Damaris; Ebsen, Silke: Einblicke in "Genderism" im schulischen Verhalten - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 1, S. 67-79 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-52618 - DOI: 10.25656/01:5261

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-52618>

<https://doi.org/10.25656/01:5261>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 – Heft 1 – Januar/Februar 2001

Thema: Kommunitarismus

- 1 GRAHAM HAYDON
Kommunitarismus, Liberalismus und moralische Erziehung
- 13 HAUKE BRUNKHORST
Egalität und Differenz
- 23 REBEKKA HORLACHER
Liberaldemokratische Gesellschaften und Patriotismus. Die pädagogische Relevanz eines theoretisch problematischen Verhältnisses
- 45 DANIEL TRÖHLER
Der Republikanismus als historische Quelle und politische Theorie des Kommunitarismus

Weitere Beiträge

- 67 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND/DAMARIS GÜTING/SILKE EBSSEN
Einblicke in „Genderism“ im schulischen Verhalten durch subjektive Reflexivität
- 81 N. KEN SHIMAHARA
Die berufliche Weiterbildung von Grund- und Sekundarschullehrern in Japan

Diskussion

- 101 SIEGRID NOLDA
Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung
- 121 ERNST CLOER
Die Bildungsgeschichte(n) der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik

Besprechungen

- 137 ALOIS SUTER
Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik.
Kommentierte Studienausgabe
- 139 HEINZ-ELMAR TENORTH
Gerhart Neuner: Ressource Allgemeinbildung.
Neue Aktualität eines alten Themas
- 142 FOLKERT RICKERS
Ewald Titz: Bilderverbot und Pädagogik.
Zur Funktion des Bildverbots in der Bildungstheorie Heydorns
- 145 DIETFRID KRAUSE-VILMAR
Jörg-Werner Link: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968)
- 147 KLAUS KRAIMER
*Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch
erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*

Dokumentation

- 153 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: Communitarianism

- 1 GRAHAM HAYDON
Communitarianism, Liberalism, and Moral Education
- 13 HAUKE BRUNKHORST
Equality and Difference
- 23 REBEKKA HORLACHER
Liberal Democratic Societies and Patriotism –
The pedagogical relevance of a theoretically problematic relationship
- 45 DANIEL TRÖHLER
Republicanism As Both Historical Source and Political Theory of
Communitarianism

Further Contributions

- 67 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND/DAMARIS GÜTING/SILKE EBSEN
Insights Into “Genderism” in School Behavior
- 81 N. KEN SHIMAHARA
Further Professional Training For Elementary and Secondary School
Teachers in Japan

Discussion

- 101 SIEGRID NOLDA
On the Disappearance of Knowledge From Adult Education
- 121 ERNST CLOER
The History (Histories) of Education in the Federal Republic and the
German Democratic Republic
- 137 BOOK REVIEWS
- 153 NEW BOOKS

Einblicke in „Genderism“ im schulischen Verhalten

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Geschlecht in schulischen Interaktionen konstruiert wird. Entgegen der scheinbaren Selbstverständlichkeit, dass Geschlecht natürlich und ohne gesellschaftliches Zutun vorhanden ist, wird in Auseinandersetzung mit den theoretischen Ansätzen von E. GOFFMAN/E. WEST/D.H. ZIMMERMAN und P. BOURDIEU Geschlecht als eine sozial hergestellte Kategorie konzeptualisiert. Vor dem Hintergrund der unhintergehbaren Subjektivität von Forschung werden methodisch die Zugänge der Ethnographinnen im Forschungsprozess einerseits reflektierend expliziert und andererseits zu dem Versuch genutzt, Einblicke in sonst verdeckte Vorgänge der Konstruktion von Geschlecht zu erhalten. Anhand zweier Beispiele aus dem Deutschunterricht werden „Genderism“ (GOFFMAN) schulischen Verhaltens herausgearbeitet. Durch das Auseinanderfallen von übernommener Rolle und handelnder Person im Unterricht treten Irritationen mit der Geschlechtszugehörigkeit auf. Diese verweisen auf die interaktionelle Arbeit, die im Schulalltag notwendig ist, um Geschlecht stimmig darzustellen.

Die Geschlechterfrage spielt im schulischen Alltag seit den Diskussionen um die (Wieder-)Infragestellung der Koedukation eine wichtige Rolle. Die Forschungslage dazu ist nach wie vor eher dünn und steht in auffälligem Gegensatz zur Heftigkeit der Diskussion. Sowohl in den Untersuchungen wie vor allem in den praktischen Debatten stand die Annahme einer grundlegenden Differenz zwischen den Geschlechtern im Vordergrund. Erst seit einigen Jahren wird in der Geschlechterforschung davon ausgegangen, Geschlecht als soziale Konstruktion zu begreifen und nach den Mechanismen der Konstruktionsprozesse zu suchen, statt nach den Differenzen zwischen den Geschlechtern. Die Studie von W. THIES und C. RÖHNER (2000) allerdings geht erneut von einem Differenzansatz aus, macht aber in den empirischen Teilstudien gerade die Anteile der Akteure an der Herstellung dieser Differenz als hierarchischer Beziehung deutlich und plädiert entsprechend für eine reflexive Bearbeitung des eigenen Anteils an diesem Handeln.

In diesem Beitrag soll anhand eines laufenden Forschungsprojektes der Versuch gemacht werden, in einer Verbindung von theoretischem Ansatz und der Reflexion des methodischen Vorgehens einen Weg aufzuzeigen, mit dem die Mechanismen der Konstruktion von Geschlecht analysierbar werden. Es handelt sich um eine ethnographische Längsschnittstudie, in der drei Schulklassen über die Zeit der Adoleszenz hinweg begleitet werden. Nach der kurzen Skizzierung des Projektes soll zunächst in einer Verbindung des theoretischen Ansatzes von „doing gender“ in seiner Präzisierung durch E. GOFFMAN und P. BOURDIEU mit der Analyse der Bedeutung des subjektiven Zugangs in der Sicherung wissenschaftlicher Erkenntnisse ein Weg gesucht werden, wie der Konstruktion von Geschlecht auf die Spur zu kommen ist. Unter Bezugnahme auf ethnologische Überlegungen zur Forschungsmethodik und BOURDIEUS For-

derung nach wissenschaftlicher Reflexivität möchten wir ein methodisches Vorgehen aufzeigen, das die Berücksichtigung von Subjektivität als adäquate Form für Interpretationen ermöglicht. Anschließend soll dies an Beispielen aus dem Projekt verdeutlicht werden, in dem analysiert wird, wie „männliche“ Normalität im schulischen Unterricht hergestellt wird.

1. Projekt „Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen“

Unser Forschungsprojekt ist eine von der DFG finanzierte, im März 1998 begonnene und auf insgesamt vier Jahre angelegte Längsschnittstudie. Sie wird von HANNELORE FAULSTICH-WIELAND geleitet, von zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen – DAMARIS GÜTING und NICOLA GAST-VON DER HAAR – durchgeführt und hat z.Z. noch drei weitere Mitarbeiterinnen – SILKE EBSSEN, VERENA WARNCKE und KATHARINA WILLEMS.

Die übergreifende Fragestellung des Projektes lautet, wie Lehrkräfte und Jugendliche in der Adoleszenz in unterschiedlich zusammengesetzten Schulklassen durch Interaktionen in verschiedenen Schulfächern Geschlecht als soziale Kategorie konstruieren und welche Interaktionen zur „Neutralisation“ beitragen. Teil der Analyse sind die Interaktionen der Schülerinnen und Schüler untereinander – die Hinterbühne –, die Interaktionen mit den Lehrkräften – die Vorderbühne – sowie die Rahmenbedingungen der Interaktionen, die sich durch unterschiedliche Schulfächer und unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen darstellen.

Empirische Basis des Projektes ist die begleitende Untersuchung von drei Schulklassen in einem Hamburger Gymnasium, deren Ergebnisse in Form von Protokollen – z.T. als Tandem – vorliegen.

- *Einer zu Beginn der ersten Feldphase des Projektes 8., nunmehr 9. Klasse mit einem quantitativ gesehen dominanten Jungenanteil (16 Jungen zu 5 Mädchen), die bis zum 10. Jahrgang begleitet werden soll.*
- *Einer zu Beginn 7., nunmehr 8. Klasse mit einem quantitativ dominierenden Mädchenanteil (15 Mädchen zu 9 Jungen), die bis zum 9. Jahrgang begleitet werden soll.*
- *Einer zu Beginn 7. Klasse mit einem ausgewogenen Mädchen- und Jungenanteil (10 Mädchen zu 9 Jungen), die eigentlich ebenfalls bis zum 9. Jahrgang begleitet werden sollte. Da im Schuljahr 1999/2000 jedoch die vier bestehenden 7. Klassen beim Übergang zum 8. Jahrgang zu drei zusammengelegt werden mussten, wurde diese Klasse ebenfalls quantitativ mädchendominant.*

Um zusätzliche Informationen zum Selbstbild, zu den Interessen und zu den Geschlechtervorstellungen zu erhalten, werden ergänzend zu den ethnographisch angelegten Beobachtungen jeweils zu Beginn der Jahre 1999, 2000 und 2001 längsschnittlich angelegte standardisierte Erhebungen in den Jahrgängen 7 und 8, 8 und 9 sowie 9 und 10 durchgeführt.

Die Schule liegt in einem gutbürgerlichen Einzugsgebiet und hat entspre-

chend überwiegend Schülerinnen und Schüler mit bürgerlicher sozialer Herkunft. Das Kollegium ist sehr engagiert in Schulentwicklungsprozessen ebenso wie in geschlechterbezogenen Aktivitäten.

2. Theoretischer Ansatz des Projektes

In der pädagogischen Geschlechterforschung hat man bisher vor allem nach den Differenzen in den Einstellungen, Interessen und im Verhalten von Mädchen und Jungen gesucht, nicht jedoch, wie sie selbst an der Herstellung des Geschlechterverhältnisses beteiligt sind, wie Konstruktionsprozesse von Geschlecht aussehen.

Die Annahme, dass es sich nicht um eine Zuschreibung aufgrund eines natürlichen Unterschieds (ascription) handelt, sondern um den Erwerb dieser Zugehörigkeit (achievement), ist grundlegend für ein Verständnis von Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit als soziale Konstruktion.

Von C. WEST und D. ZIMMERMANN (1991) ist dies als „doing gender“ bezeichnet worden: Man „hat“ nicht ein Geschlecht, sondern man „tut“ es. In den Interaktionen wird die Geschlechtszugehörigkeit von den Beteiligten ständig dargestellt und zugleich zugeschrieben, sodass daraus unser Wissen um die „Normalität“ der Geschlechterverhältnisse entsteht. E. GOFFMAN (1994, S. 107) spricht von einer „Identifikationsetikette“, die zu unterschiedlichen Erwartungen, Erfahrungen und Anforderungen führt, denen gesellschaftliche Glaubensvorstellungen zu Grunde liegen. Dadurch entstehen „geschlechtsspezifische Subkulturen“, die mit eben den adäquaten „geschlechtsklassenspezifischen“ Verhaltensweisen verbunden sind (ebd., S. 109). Ihre Produktion und Reproduktion nennt GOFFMAN „Genderism“. Die Praxis dieser Inszenierung und Attribuierung ist störanfällig, dennoch sorgen wir dafür, dass sie immer wieder geglättet und stimmig gemacht wird, denn unser Alltagswissen wird von der Annahme bestimmt, es gäbe offensichtlich und natürlich zwei Geschlechter. C. WEST/D.H. ZIMMERMAN (1987, S. 127) unterscheiden zwischen „sex“, „sex category“ und „gender“, um der interaktionellen Arbeit, die nötig ist, um eine vergeschlechtlichte Person zu werden, auf die Spur zu kommen: „sex“ bezeichnet die Festschreibung, Personen aufgrund von biologischen Kriterien als weiblich oder männlich einzuteilen. Die Zugehörigkeit zu einer „sex category“ wird zwar zunächst aufgrund der Anwendung biologischer Geschlechtsinsignien erreicht. Im Alltag aber wird die Kategorisierung durch sozial erforderliche, identifikatorische Darstellungen (identificatory displays) etabliert und aufrechterhalten, welche die Zugehörigkeit zu einer Kategorie proklamieren. In diesem Sinne basiert die soziale Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsklasse auf der Festschreibung des „sex“ und in vielen Situationen sind diese auch gleichzusetzen. Dennoch ist eine Nichtübereinstimmung möglich: Man kann die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsklasse behaupten, auch wenn die Geschlechtsinsignien nicht vorhanden sind. Dies tun etwa Transsexuelle, wenn sie für sich ein Geschlecht in Anspruch nehmen, das lediglich „im falschen Körper“ sei. Aktivitäten des „gender“ – also die auch von GOFFMAN beschriebenen adäquaten, geschlechtsklassenspezifischen Verhaltensweisen – entstehen durch und unterstützen gleichzeitig Behauptungen zur Zugehörigkeit in einer

Geschlechtskategorie. Daraus folgt, dass „sex“ und die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtskategorie nicht unbedingt immer übereinstimmen, sondern wir im Alltag in Interaktionen lediglich vermuten, man könne von einer Übereinstimmung ausgehen. Diese Annahme wird einerseits über Sprache und „über den Kopf“ gesteuert, andererseits speist sie sich aus der Bildförmigkeit sozialer Wirklichkeit. Geschlechtszugehörigkeit wird nicht erfragt, sie wird dargestellt – die Darstellung erfolgt durch körperliche Routinen. „Embodied practice“ nennt ST. HIRSCHAUER (1994) das Verhältnis von Körper und Sozialität.

P. BOURDIEU (1993, S. 367f.) bezeichnet die unhinterfragten Selbstverständlichkeiten unseres Alltags als *doxa*. Sie stellt „die radikalste Form der Akzeptanz der bestehenden Welt dar..., die absoluteste Form des Konformismus. Es gibt keine vollständigere und umfassendere Zustimmung zur herrschenden Ordnung als diese infra-politische Beziehung der doxischen Selbstverständlichkeit, die dazu führt, Existenzbedingungen für natürlich zu halten, die empörend wären für jemanden, der unter anderen Bedingungen sozialisiert worden ist und der sie nicht durch die Wahrnehmungskategorien jener Welt erfasst“.

In seiner Analyse der „männlichen Dominanz“ formuliert BOURDIEU (1997, S. 158) als zentrale Erkenntnis: „Hinreichend abgesichert, bedarf die männliche Herrschaft keiner Rechtfertigung: Es genügt, wenn sie sich in Praktiken und Diskursen niederschlägt, die das Sein im Modus der Evidenz aussprechen und so daran mitwirken, dass es dem Sagen entspricht“. D.h. Praktiken und Diskurse, die männliche Herrschaft symbolisieren, dienen einer solchen Absicherung: Redensarten, Sprichwörter, Rätsel, Gedichte oder grafische Darstellungen im Schmuck, auf Stoffen usw. können männliche Dominanz „selbstverständlich“ erscheinen lassen. BOURDIEU nennt die Konsequenz dieser Verbindung eine „Nötigung durch Systematizität“, die durch eine quasi natürliche Bestätigung die Bedeutungen verdoppeln und verstärken.

Soziale Einteilungen werden so zu subjektiven Prinzipien der Anschauung; es kommt zu einer Übereinstimmung zwischen den objektiven und den kognitiven Strukturen – dies ist die doxische, d.h. die unbewusste, nicht reflektierte Erfahrung männlicher Herrschaft, die, da sie der Natur der Dinge eingeschrieben und insofern unsichtbar, fraglos ist. Was einzeln betrachtet eine willkürliche Einteilung darstellt, nämlich Dinge und Tätigkeiten nach dem Gegensatz von männlich und weiblich zu begreifen, wird durch die Einreihung in ein System homologer Gegensätze (hoch/tief, oben/unten, vorne/hinten, gerade/krumm, trocken/feucht usw.) zu einer objektiv und subjektiv notwendigen Wahrnehmung.

Für die Forschung folgt aus diesen theoretischen Ausführungen als erste Konsequenz, dass wir selbst an den Darstellungen teilhaben, insofern wir uns nicht auf das sprachlich vermittelbare Wissen allein beziehen können, sondern Wege finden müssen, das „praktische Wissen“ zu erfassen, die Genderisms zu erkennen, den Selbstverständlichkeiten der *doxa* nicht zu erliegen. In der Reflexion unserer eigenen Annahmen besteht eine Möglichkeit, diese Selbstverständlichkeiten aufzubrechen. Situationen, in denen die Geschlechtszugehörigkeit irritiert wird, sind dafür besonders geeignet, wie die Erkenntnisse aus der Transsexuellenforschung deutlich machen (vgl. z.B. LINDEMANN 1993).

Eine zweite wichtige Konsequenz des theoretischen Ansatzes ist die Frage, ob man von einer Omnipräsenz von Geschlecht ausgehen muss. Die konventio-

nellen Praktiken des Miteinanderumgehens sind in unserer Kultur sehr stark an die Bezugnahme auf Geschlechtsklassifikationen gebunden. Man kann aber auch in Interaktionen von einer solchen Aktualisierung der Geschlechterdifferenz „absehen“, sie als „seen but unnoticed feature“ behandeln. Diese Form von etwas nicht Notiz zu nehmen ist selbst eine konstruktive Leistung. In Bezug auf Geschlecht bezeichnet S. HIRSCHAUER (1994) dies als „undoing gender“, B. THORNE (vgl. 1993) spricht in diesem Zusammenhang von Neutralisation. „Aktualisierung oder Neutralisierung der Geschlechterdifferenz“ meint das „Aufgreifen oder ‚Ruhelassen‘ von (routinemäßigen) Geschlechterunterscheidungen zu anderen Zeitpunkten (etwa zu Beginn der Interaktion) und an anderen Orten (z.B. im Kreissaal, oder – bei sexuellen Anspielungen – intimen Situationen)“ (ebd. S. 678). Die Nicht-Thematisierung von Geschlecht bedeutet damit noch keineswegs eine Neutralisierung, sondern verfestigt häufig sogar die doxischen Selbstverständlichkeiten. Notwendig ist vermutlich die Entkopplung der symbolischen Verbindung von Tätigkeiten oder Fähigkeiten mit Geschlechtszuschreibungen – wenngleich es noch eine offene Frage ist, wie solches geschieht (vgl. BOURDIEU 1997, S. 216).

Aus solchen Erkenntnissen folgt zunächst einmal, dass man nicht einfach genderisierte Kontexte von nicht-genderisierten unterscheiden kann,¹ weil die Frage, ob eine soziale Situation ein Schauplatz für Geschlechtskonstruktion ist oder nicht, von den Teilnehmenden ausgehandelt wird. Diese Erkenntnisse bringen HIRSCHAUER zu einer Modifizierung der Omnirelevanz-Annahme des „doing gender“: Er geht davon aus, dass Geschlecht in einem elementaren Sinne in allen Interaktionen produziert wird und sich überall zu einer signifikanten Tatsache machen lässt. Nicht die soziale Situation an sich entscheidet darüber, sondern die Personen selber entscheiden. Offen bleibt dabei – und dies wird uns in den Beispielen aus dem Projekt beschäftigen –, wie man zwischen Neutralisierung und Relevanzmachung unterscheiden kann, z.B. wenn Geschlecht nicht thematisiert wird.

3. *Wissenschaftliche Reflexivität als methodische Sicherung theoretischer Erkenntnisse*

Qualitative Forschung ist, wie jede andere Forschung auch, unausweichlich subjektiv, denn im Prozess des Forschens und des Schreibens wird selektiert, interpretiert und konstruiert. Die Beobachter und die Beobachteten sind in die Welt verwickelt und beide Seiten wirken an ihrem ständigen Konstruktionsprozess mit. So gibt es keinen Standpunkt außerhalb, von dem aus „reine“ Daten gesammelt und präsentiert werden können. Es gibt „... no privileged position, no absolute perspective, no final recounting“ (RABINOW/SULLIVAN 1987, S. 8). Wenn man versucht, die kulturelle Welt zu verstehen, und sich dazu mit Aussagen von anderen beschäftigt, hat man es immer mit Interpretationen und Interpretationen von Interpretationen zu tun (vgl. RABINOW/SULLIVAN 1987, S. 7; vgl. auch TAYLOR 1978), die dann wiederum interpretiert werden (vgl. GEERTZ

1 Hirschauer spricht von „sexuierten“ bzw. „nicht-sexuierten“ Situationen, was der Logik der Theorie jedoch nicht entspricht.

1994, S. 22f.). Jegliche Interpretation ist in einen zeitlichen Kontext eingebettet (der den Horizont bestimmt), von der wissenschaftlichen Diskussion der Vergangenheit und Gegenwart und auch durch die subjektive Wahrnehmung der Welt beeinflusst (vgl. GADAMER 1972). Die Forschenden sind nicht nur mit der Untersuchungssituation verbunden, sondern haben auch einen Effekt auf sie (vgl. DAVIS 1999, S. 7), weswegen man sich selbst im Kontext der Forschungssituation und der Interpretation betrachten muss (vgl. BERG/FUCHS 1993, S. 18).

Damit, und so fasst I. STELLRECHT die Position von J. HABERMAS zusammen, ist „Verstehen eines Sinns ... nur in der kritischen Rückbesinnung auf die eigene Position im Leben und im Kommunikationsprozess möglich“ (STELLRECHT 1993, S. 42). Die subjektive Erfahrung als ein der Forschung inhärenter Bestandteil und der soziokulturelle Kontext der Ethnographin bzw. des Ethnographen müssen entsprechend genutzt und berücksichtigt werden (vgl. DAVIS 1999, S. 5). Anders ausgedrückt: „the specificity and individuality of the observer are ever present and must therefore be acknowledged, explored and put to creative use“ (OAKLEY 1996, S. 28, zitiert nach DAVIS 1999, S. 8).

Dies kann durch den Prozess der Selbstreflexion während des Forschungs-, Schreib- und Interpretationsprozesses geschehen. Selbstreflexion ist besonders in unserem Forschungszusammenhang interessant: Gerade wenn die Forschenden aus dem gleichen kulturellen Zusammenhang wie die Beforschten stammen, kann die Mitwirkung an Konstruktionsprozessen unbemerkt vonstatten gehen, da die eigenen Deutungsmuster problemlos angewendet werden können. Mit Hilfe von Reflexion der eigenen Einstellungen und Erwartungen kann aber versucht werden, Konstruktionsprozessen auf die Spur zu kommen. In den folgenden Beispielen wird zum einen die eigene Gebundenheit an stereotype Vorstellungen deutlich, aber auch die Chance, die aus der Anerkennung von Subjektivität und der daraus folgenden Reflexion für die Interpretation entsteht. In Situationen der Zuschreibung von Geschlecht und der Konstruktion von „Normalitäten“ von Geschlechterverhältnissen wird die Betrachtung des eigenen Beitrags im Konstruktionsprozess möglich.

BOURDIEU bietet drei Stufen der Reflexion an, die als Methode zur Erforschung der *doxa* genutzt werden können.

- Erstens geht es darum, „die sozialen Bedingungen der Produktion des Produzenten zu objektivieren ...“, das heißt die Eigenschaften, insbesondere die Einstellungen und Interessen, die er seiner sozialen, geschlechtlichen oder ethnischen Herkunft verdankt“ (BOURDIEU 1993, S. 369).
- Zweitens muss der Mikrokosmos des Analysierenden zum Gegenstand werden, d.h. seine Position innerhalb der Wissenschaft bestimmt werden (vgl. ebd., S. 369f.) (z.B. in unserem Falle als Professorin der Pädagogik, als wissenschaftliche Mitarbeiterin oder als wissenschaftliche Hilfskraft in einem Forschungsprojekt in Hamburg).
- Schließlich – und dies ist die wichtigste Form von Reflexivität – müssen die „unsichtbaren Bestimmungen, die der Stellung des Wissenschaftlers eingeschrieben sind“ (ebd., S. 370), als Voraussetzungen beachtet werden: „Sobald wir die gesellschaftliche Umwelt beobachten, ist unsere Wahrnehmung dieser Welt von einem ‚Bias‘ beeinträchtigt, der an den Umstand gebunden ist, dass wir, um die Welt studieren, beschreiben und von ihr sprechen zu können, mehr oder weniger vollständig von ihr abstrahieren müssen“

(ebd.). Theorie ist das Ergebnis eines theoretischen Blicks, nicht der Notwendigkeit zur praktischen Lösung. „Der Umstand, dass die theoretische Erkenntnis eine Vielzahl ihrer fundamentalsten Eigenschaften der Tatsache verdankt, dass die Bedingungen ihrer Produktion ... nicht jene der Praxis sind, führt nicht dazu, ihr jeden Wert abzusprechen. Im Gegenteil, das klare Erkennen der *Grenzen der theoretischen Erkenntnis* erlaubt es, die *scholastic fallacy* zu vermeiden, die darin besteht, in die Untersuchung eine nicht untersuchte Beziehung zum Objekt der Untersuchung zu projizieren und damit alle Irrtümer, die aus dem *Epistemozentrismus* entstehen, das heißt aus der Neigung der Wissenschaftler, die von ihnen untersuchten Handlungsakteure nach ihrem eigenen Bild zu denken“ (ebd., S. 371f.). BOURDIEU verlangt die Reflexion eben dieser theoretisch bedingten Betrachtungsweise.

Nimmt man die oben beschriebene Selbstreflexion als methodisches Vorgehen für unser Anliegen, die soziale Konstruktion von Geschlecht zu erforschen, kann es gelingen, den Selbstverständlichkeiten (der *doxa* bzw. dem Genderism) auf die Spur zu kommen. Schließlich bietet die theoretische Basis des Geschlechterkonstrukts selbst die Möglichkeit, unterschiedliche Interpretationsweisen als gleichermaßen adäquate anzusehen. An zwei Beispielen aus unserem Material möchten wir aufzeigen, was damit gemeint ist.

4. Konstruktion von „männlichem“ Verhalten im Unterricht

Die beiden Beispiele beziehen sich auf unterschiedliche Formen der Thematisierung von Geschlecht, wobei allerdings in beiden Fällen eine Irritation der Geschlechtszugehörigkeit erfolgt. Im ersten Beispiel wird von den Schülerinnen und Schülern bzw. von der Lehrkraft selbst die Bedeutung des Geschlechts angesprochen und interpretiert. Im zweiten Beispiel sind die Ethnographinnen diejenigen, die das Geschlecht thematisieren und damit Hinweise für Konstruktionen liefern.

Beispiel 1: Welche Bedeutung hat es, wenn Jungen Frauenrollen übernehmen?

In einer Deutschstunde in der 7. Klasse, die im Schuljahr 1998/99 einen ausgewogenen Mädchen- und Jungenanteil hatte, wurde das Gedicht „Die Brück' am Tay“ von THEODOR FONTANE durchgenommen, indem dieses mit verteilten Rollen vorgetragen werden sollte. Als zu besetzende Rollen gab es zum einen die drei Hexen, die sich am Anfang und am Ende des Gedichts jeweils mit kurzen Fragen bzw. Antworten verständigen. Zum anderen treten ein Erzähler, der Brückner und sein Sohn auf, deren Part jeweils ein bis zwei Strophen Text ausmacht. Zu Beginn der Präsentation des Gedichts werden die Rollen zunächst ausprobiert. Dabei tragen immer Jungen die drei Hexenrollen und Mädchen die anderen (im wesentlichen männlichen) Rollen vor. Auch die endgültige Besetzung erfolgt in dieser Weise. Im Protokoll der Unterrichtsstunde von NICOLA GAST-VON DER HAAR wird die Präsentation folgendermaßen beschrieben:

„Die Schülerinnen und Schüler tragen ihre auswendig gelernten Texte vor, alle mit stark verfälschten Stimmen. Insbesondere die Hexen werden mit ‚hoher und schräger‘ Stimmlage wiedergegeben.“

Bei der nächsten Rollenverteilung werden die Hexenrollen an Oliver, Emil und Peter vergeben. Die Rolle des Brückners übernimmt Christine, was etwas belustigt von der Lehrerin unterstützt wird. Alle Sprechenden, abgesehen von den Hexen, sprechen nun mit normaler Stimme, die Hexen übertrumpfen sich mit kindlich anklingendem Gekrächze. Jedes Mal nach dem Vortrag eines Gedichtes werden Kritikpunkte geäußert ...

Normen darf die nächste Rollenbesetzung machen. Er nennt Anne und Judith getrennt, aber mit demselben Argument, dass beide eine klare Stimme hätten. Sie sollen Erzähler und Johnie sein. Und die Hexen sollen von ... gespielt werden. Peter äußert belustigt, dass die Männerrollen von Frauen besetzt würden. Normen sagt geringschätzig: „Ja und? Es haben ja auch Jungen die Frauen gespielt!“ L. interveniert: „Tja, das habt Ihr Euch so ausgesucht. Weil das kurze Textabschnitte sind und die Jungen sich nicht an die langen Textabschnitte dran gewagt haben. Da waren die Mädchen fleißiger!“ Die Schülerinnen und Schüler reagieren nicht“ (Cd81211n).²

Auch im Protokoll von DAMARIS GÜTING wird die Auseinandersetzung über die Besetzung der Hexenrollen mit Jungen thematisiert:

„Nun schlägt Colin vor, dass die Mädchen die Hexen spielen und die Jungen was anderes (sinngemäß). Normen widerspricht mit lauter Stimme: ‚Früher haben die sogar Frauen gespielt!‘ Die Lehrerin sagt: ‚Die Jungen haben sich die Hexen gesucht, weil die schön kurze Texte hatten, und sie sich an die langen nicht getraut haben!‘“ (Cd81211d).

Nicht nur in dieser Auseinandersetzung in der Klasse, sondern auch bei der Ethnographin taucht während der Beobachtung des mündlichen Vortrags eine Irritation über die Besetzung der Hexenrollen auf. Dadurch, dass die Ethnographin im Protokoll ihren subjektiven Zugang expliziert, wird ein Vorgang, der mit der Selbstverständlichkeit von Geschlecht zusammenhängt, deutlich. „Colin und Oliver sprechen wirklich ziemlich leise und ein wenig kratzig und verfremdet, sodaß ich erst denke, dass sie ‚Zwerge‘ sprechen. Ich hatte allerdings nicht auf das Stück selbst geachtet, und schließlich stellt sich heraus, dass sie Hexen gelesen hatten“ (ebd.).

Aufgrund der Tatsache, dass Colin und Oliver ihre Rollen in kratziger und verfremdeter Art und Weise vortragen, kommt die Ethnographin auf die Vermutung, dass sie die Rolle von „Zwergen“ sprechen könnten. Eigentlich spielen sie aber Hexenrollen. Diese Vermutung offenbart zugleich einen Zusammenhang mit Geschlecht: Es vollzieht sich nämlich das, was HIRSCHAUER (vgl. 1994) die Bildförmigkeit sozialer Wirklichkeit nennt. Es ist die scheinbare Faktizität der Interaktion, dass alle ein Geschlecht „haben“ und es sich bei den beiden Sprechenden um Jungen handelt. Diese sichtbare Faktizität ist auch etwas von den Teilnehmenden aktiv Produziertes, beispielsweise durch Körper- und Kleidungspraktiken (vgl. FAULSTICH-WIELAND/GÜTING 2000). Im Moment der Interaktion hat sie für die sich gegenüberstehenden Personen eine eindeutige Evidenz, das „So-Sein“ der Geschlechter. Aufgrund dieser Voraussetzung

2 Die Protokollbezeichnung entschlüsselt sich folgendermaßen: C steht für Klasse C, d steht für das Schulfach, in diesem Fall also Deutsch, 8 steht für die erste Feldphase im Schuljahr 1998/99, 1211 steht für Monat und Tag, also 11. Dezember und n schließlich steht für die Protokollantin, in diesem Fall NICOLA GAST-VON DER HAAR (d = DAMARIS GÜTING, s = SILKE EBSSEN).

kommt die Vermutung, dass das kratzige Sprechen dieser Jungen auf Zwerge hinweise und nicht etwa auf Hexen, zu Stande.

Dahinter steht das angenommene Primat, dass zwischen der Geschlechtszugehörigkeit des Schülers und der beim Vorlesen des Gedichtes gespielten Rolle eine Übereinstimmung bestehe. Der im Forschungsprozess aufgetretene Vorgang lässt erahnen, dass diese Stimmigkeit nicht nur bei „gespielten Rollen“ im Unterricht, sondern auch in der alltäglichen Handlungspraxis erfolgen muß, d.h., dass die Teilnehmenden ihre Darstellungen in Bezug auf ihre Geschlechtszugehörigkeit stimmig gestalten. HIRSCHAUER (1994, S. 675) sagt über diese alltäglichen Darstellungen: „Das Publikum erlebt Darstellungen ... zumeist als unmittelbaren Selbstausdruck“. „Darstellungen sind Personifizierungen: Sie stellen die primären kulturellen Formen bereit, in denen zugleich gesellschaftliches Wissen zirkuliert und Menschen sich ‚ganz als sie selbst‘ erleben können“.

Wie wird in der Klasse mit der nicht vorhandenen Übereinstimmung zwischen der Geschlechtszugehörigkeit der spielenden Personen und der übernommenen Rollen umgegangen? Beide Protokollantinnen vermerken die besondere Verzerrung der Stimmlage bei den Schülern, die Hexenrollen sprechen. Aufseiten der Schüler erfolgt eine Debatte darüber, ob die Rollenbesetzung der Mädchen mit Männerrollen bzw. die Rollenbesetzung der Jungen mit Frauenrollen angemessen sei. Die Lehrerin beendet diese Diskussion, indem sie erklärt, die Jungen hätten sich an der Länge des zu erlernenden Textes orientiert und dabei nur die Textstellen gelernt, die den wenigsten Aufwand erforderten. Die Mädchen dagegen seien fleißiger gewesen und könnten deshalb auch die längeren Strophen sprechen. Mit dieser Erklärung glättet die Lehrerin die Irritation, die durch die Übernahme von „weiblichen“ Parts durch Jungen entstanden ist. Zugleich trägt sie u.E. damit zu der Konstruktion des Bildes bei, nach dem Jungen eher faul, Mädchen dagegen fleißig seien; Jungen mit Gedichten, wenn nicht gar mit dem Fach Deutsch, weniger am Hut hätten.³

Beispiel 2: Welche Bedeutung hat es, wenn Mädchen Jungenrollen übernehmen?

Das zweite Beispiel stammt ebenfalls aus dem Deutschunterricht der Klasse C, allerdings aus dem Schuljahr 1999/2000, d.h. aus der Feldphase, in der diese Klasse im 8. Jahrgang ist und von der Zusammensetzung nun mädchendominant ist. Es geht um die Präsentation von Geschichten mit einem offenen Ende, die sich die Schülerinnen und Schüler selbst ausgedacht hatten. Luisa geht

3 Interessanterweise erfolgte in der analysierten Deutschstunde bei einer Lehrerin in der Arbeit von WILTRUD THIES und CHARLOTTE RÖHNER ebenfalls die Besprechung gerade dieses Gedichtes. Die Analyse konzentriert sich aber vor allem auf die quantitative Auszählung der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Interpretation des anschließend durchgeführten Interviews mit der Lehrerin. Im Unterricht selbst taucht jedoch eine Stelle auf, die eine ähnliche Konstruktion „männlichen Normalverhaltens“, nämlich die Bestätigung des Desinteresses an Gedichten bzw. am Deutschunterricht, beschreibt: „Interessant erscheint die besondere Aufforderung, die die Lehrerin an den Jungen Kai richtet, um ihn zur Beteiligung des Unterrichts zu bewegen: ‚Kai, jetzt machen wir Mathe. Wie lang ist die Brücke?‘ Kai antwortet und wird durch Frank ergänzt“ (Protokoll, Deutsch, Frau ANDERS, S. 2). „Frau ANDERS versucht hier durch Hinführung auf einen technischen Zusammenhang, der traditionell eher einem Jungeninteresse entspricht, Kai zum Mitmachen zu bewegen, was ihr auch gelingt“ (THIES/RÖHNER 2000, S. 108). Unsere Interpretation würde nicht einfach unterstellen, dass dieser Zusammenhang traditionell einem Jungeninteresse entspricht, sondern dass dies genau einer der Mechanismen ist, wie ein solcher Zusammenhang hergestellt wird.

nach vorne vor die Klasse und liest ihre Geschichte „Die Mutprobe“ vor, in der die Hauptperson in eine neue Klasse kommt. Nach dem Protokoll von DAMARIS GÜTING geht die Geschichte sinngemäß folgendermaßen weiter:

„Und dann setzte ich mich auf den leeren Platz neben Dean. In der Nähe sitzt Katharina, als ich sie anschau, sagt Dean zu mir: ‚Vergiss es, das hat keinen Sinn.‘ Was sollte das nun, diese Bemerkung, gleich als ich am ersten Tag in der Schule bin? Ich hab doch kein Schild auf der Stirn, auf dem steht ‚Boy sucht junges girl‘. Dean fragt mich, ob ich heute Nachmittag noch mit anderen aus der Klasse etwas unternehmen wollte, und ich stimmte zu. Katharina war auch dabei. Alex wollte von weit oben ins Wasser springen. Erst wollte ich nicht mitmachen, aber ich wollte auch Katharina beeindrucken, also ging ich auch mit Dean zu Alex. Alex sprang als Erster. Er tauchte aber nicht mehr auf. Dann gingen Dean und ich jeweils von einer Seite in das Wasser, um Alex zu retten. Ich war es dann auch, der ihn rausfischte. Alex musste ins Krankenhaus und mir wurde klar, dass ich ganz schön Glück gehabt habe“ (Cd91102d).

Bei der nachfolgenden Besprechung der Geschichte wurde nicht mehr auf den Inhalt eingegangen, sondern nur betrachtet, ob das Vorgetragene dem Genre „Kurzgeschichte“ entspricht. Zur Hauptperson oder deren Geschlechtszugehörigkeit äußert sich niemand. Während also weder von den Schülerinnen und Schülern noch von der Lehrerin in irgendeiner Weise angesprochen wird, dass hier ein Mädchen in der Ich-Form die Geschichte einer männlichen Hauptperson präsentiert, sind die beiden Protokollantinnen eindeutig irritiert. SILKE EBSSEN schreibt im Protokoll:

„Die Geschichte handelte von jemandem, der in eine neue Klasse kommt. Nachdem sich die Hauptperson gesetzt hat, folgt eine Passage, die etwa so ging: ... und mir gegenüber saß ein ziemlich hübsches Mädchen. Ich guckte sie an. Jemand sagte zu mir: ‚Das ist Katharina, mach dir keine Hoffnungen.‘ Sah ich so aus, als wollte ich hier gleich jede anmachen?...‘ An der Stelle stutzte ich, da ich mich darüber wunderte, dass in dieser Geschichte eventuell Homosexualität angespielt sein könnte. Erst kurz danach verstand ich, dass Luisa die Geschichte aus der Sicht eines Jungen geschrieben hat. Ich bin wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass die Hauptperson, die Ich-Erzählerin, ein Mädchen sein müsste...“ (Cd91102s).

Auch DAMARIS GÜTING protokolliert ihren Irrtum, von einer Ich-Erzählerin sofort auf eine weibliche Protagonistin geschlossen zu haben. In einem Memo zu diesem Protokoll mit dem Thema „Geschlechterverwechslung meinerseits in der Geschichte“ schreibt sie:

„Luisa hat in der Stunde ihre Geschichte vorgelesen. In der Geschichte hat mich etwas gewundert, dass die Hauptdarstellerin, die neu in die Klasse kommt, gleich neben einem Jungen sitzt, und dann zu Katharina aus der Geschichte eine so große Distanz hat. Es hat mich auch gewundert, dass die Ich-Erzählerin zusammen mit den Jungen die Mutprobe macht und sagt, sie wollte Katharina beeindrucken. Das mit dem Schild auf der Stirn hatte ich gar nicht recht einordnen können. Insgesamt war ich wohl deshalb davon ausgegangen, dass es sich um eine weibliche Protagonistin handelt, da Luisa die Geschichte geschrieben hat. Beim Schreiben des Protokolls fiel mir an der Stelle der Geschichte, an der auf dem Schild der Hauptperson steht ‚Boy sucht junges girl‘ auf, dass es sich bei der Hauptperson um einen Jungen handelt. Ich hatte nämlich ge-

rade die Geschichte aufschreiben wollen und zuerst angefangen zu schreiben ‚Junges girl sucht boy‘, dann aber noch einmal auf meinem Notizzettel nachgeschaut und da stand ‚Boy sucht girl‘. Erst dann habe ich die Geschichte ‚richtig‘ verstanden und mir wurde klar, dass vieles stimmiger wurde, dadurch, dass es sich um eine männliche Hauptperson handelt“ (Memo I91102d).

Das Beispiel und die Reaktionen der Protokollantinnen lassen sich methodisch nutzen, um Geschlechterkonstruktionen und ihre Prozesse zu entschlüsseln.

Erstens ist zu beobachten, dass beide Protokollantinnen davon ausgingen, die Protagonistin der Geschichte wäre ein Mädchen, da die Geschichte von einem Mädchen in Ich-Form vorgetragen wurde. Von der Erscheinung schlossen sie sofort auf das Geschlecht. Ähnlich wie bei dem ersten Beispiel gingen die Ethnographinnen von einer unbefragten Übereinstimmung aus: der Darstellung der Geschlechtszugehörigkeit der Schülerin im Klassengeschehen und der Darstellung der Ich-Person in der Geschichte. Hier wird ein alltäglicher Prozess deutlich: In jeder Situation, in der man einem Menschen gegenübertritt, findet sofort eine Zuordnung von Geschlecht und eine Identifizierung von Erscheinungsbild mit den sprachlichen Äußerungen statt.

Diese Übereinstimmung von „weiblicher“ Erscheinung der Ich-Erzählerin und „weiblicher“ Protagonistin war jedoch nicht gegeben; und so erschien die Geschichte den beiden Ethnographinnen unstimmig. Sie stutzten in dem Moment, in dem die Handlungen der Protagonistin nicht zu ihrer Vorstellung von weiblichem Verhalten passten und auch nicht zu ihrer Vorstellung davon, wie ein Mädchen in der 8. Klasse schreiben würde (in anderen Zusammenhängen würde eine offene Anspielung auf Homosexualität weniger irritieren). Anhand der Explikationen der Ethnographinnen lässt sich die doxa von „Männlichkeit“ und damit die Geschlechterkonstruktion entschlüsseln. Interessant ist nämlich, welche Momente der Geschichte noch einmal hervorgehoben werden und dazu beitragen, das Bild „stimmig“ werden zu lassen, wenn es sich bei der Hauptperson um einen Jungen und nicht um ein Mädchen handelt: Ein Mädchen setzt sich nicht selbstverständlich neben einen Jungen, während ein Junge „natürlich“ den Platz neben einem Jungen sucht.⁴ Außerdem nimmt ein Mädchen normalerweise nicht an einer Mutprobe – schon gar nicht mit Jungen zusammen – teil. Für Jungen jedoch ist es durchaus „normal“, Mädchen durch eine Mutprobe beeindrucken zu wollen.

Die Irritation der Ethnographinnen wurde durch die Feststellung, dass es sich beim Protagonisten um einen Jungen handelt, wieder geglättet. Durch die Explikation dieses irritierenden Vorganges im Protokoll bzw. Memo zeigt sich zugleich die Konstruktion der Genderism, die für Jungen bzw. Mädchen „selbstverständlich“ sind.

Zudem wurde sichtbar, dass die Schülerin über ein leicht heranziehbares/reproduzierbares Repertoire von Verhaltensweisen verfügt, mit denen sie männliches Verhalten „passend“ darstellen kann: Offensichtlich stimmte dies überein mit den Vorstellungen von jungentypischem Verhalten bei den Protokollantin-

4 Die Bedeutung von Sitzordnungen im Schulalltag haben wir im Blick auf Geschlechterverhältnisse als Form der institutionalisierten Reflexivität im Sinne GOFFMANS zu interpretieren versucht – vgl. FAULSTICH-WIELAND 2000.

nen. Die gesellschaftliche Verankerung von Vorstellungen „geschlechtsklassenspezifischen“ Verhaltens wird hier zusätzlich deutlich.

Die Präsentation einer solchen Geschichte in der Klasse trägt außerdem zur Reproduktion und Naturalisierung der vorgestellten Verhaltensweisen bei. Offensichtlich gab es keine Geschlechtsirritation aufseiten der Schülerinnen und Schüler. Aus diesem Grund kam ihnen die Geschichte stimmig vor. Da der Junge in seinem Verhalten zudem dem hegemonialen Diskurs über männliches Verhalten entsprochen hat, wurden die Geschlechtszugehörigkeit und die damit assoziierten Verhaltensweisen in der Stunde nicht thematisiert. Durch dieses unhinterfragte Wiederholen von zugewiesenen Verhaltensweisen werden die vorhandenen Vorstellungen in ihrer Selbstverständlichkeit bekräftigt. Der Konstruktionsprozess ist aufseiten der Schülerinnen und Schüler damit unbemerkt vor sich gegangen und wirkt so naturalisierend.

Darüber hinaus wird erstaunlicherweise in der Klasse nicht darüber gesprochen, dass ein Mädchen aus der Sicht eines männlichen Protagonisten schreibt. Wir wissen nicht, ob die Klasse anders reagiert hätte, wenn ein Junge eine Geschichte aus Mädchensicht verfasst hätte. Dass sie es bei der Übernahme der Jungenrolle durch ein Mädchen nicht getan hat, könnte jedoch mit der doxa der höheren Wertschätzung von Männlichkeit zusammenhängen, nach der es für Mädchen leichter ist, sich mit einer Jungenrolle zu identifizieren. Dies geht jedoch aus den Protokollbeispielen nicht eindeutig hervor und ist somit eine offene Forschungsfrage.

5. Soziale Konstruktion von Geschlecht in den schulischen Interaktionen

Die beiden Beispiele lassen sich als Herstellung von Genderism, von doxischen Selbstverständlichkeiten „geschlechtsklassenspezifischen Verhaltens“ interpretieren. „Männliches“ Verhalten wird einer Geschlechtergruppe zugeschrieben und somit zur Normalität: Jungen beeindrucken Mädchen mit Mutproben und Jungen lernen weniger Gedichte auswendig. Das Argument des männlichen Verhaltens wiederum wird von der Lehrerin eingebracht, um die entstandene Irritation mit der Geschlechtszugehörigkeit zu glätten. Die Irritationen, die einerseits vonseiten der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte im Unterricht bearbeitet werden und andererseits von den Ethnographinnen methodisch expliziert werden, geben einen Einblick in sonst unbemerkte Vorgänge der Geschlechterkonstruktion: Sie lassen erahnen, welche interaktionelle Arbeit notwendig ist, um eine Übereinstimmung der Darstellungen von Geschlechtszugehörigkeit im Schulalltag für alle Beteiligten stimmig zu machen. Durch unser Vorgehen der Reflexion in Anlehnung an BOURDIEU konnte der Zugang der Ethnographinnen nutzbar gemacht werden, um Konstruktionsprozesse von Geschlecht aufzudecken. Wenig aufregende alltägliche Interaktionen aus dem Unterricht sind somit ein Beitrag zum „doing gender“: Was hier klein und unspektakulär ablief, ist u.E. der Teil der Normalität, der erst dann aufregend wird, wenn er zu Problemen führt. Nichtsdestotrotz ist er aber gerade ein Beitrag hierzu, der reflektiert werden sollte, wenn wir einen veränderten Umgang mit „Geschlecht“ wünschen. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit der – auch für uns im Verlauf der Forschung unliebsamen – Erkenntnis der eigenen

Beteiligung an der Konstruktion von Geschlecht. Die Klärung, ob wir dies wünschen, gehört zugleich zum Reflexionsprozess, denn „von selber“ stellt sich keine Veränderung ein.

Literatur

- BERG, E./FUCHS, M.: Phänomenologie der Differenz: Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: E. BERG/M. FUCHS (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Frankfurt a.M. 1993, S. 11–108.
- BOURDIEU, P.: Narzistische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: E. BERG/M. FUCHS (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Frankfurt a.M. 1993, S. 365–374.
- BOURDIEU, P.: Die männliche Herrschaft. In: I. DÖLLING/B. KRAIS (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis. Frankfurt a.M. 1997, S. 153–217.
- DAVIS, C.A.: Reflexive Ethnography: A guide to research selves and others. London/New York (Routledge) 1999.
- FAULSTICH-WIELAND, H./GÜTING, D.: Die Inszenierung von Geschlecht in Körperpraxen von Schulklassen. In: H. THOMAS/N. WEBER (Hrsg.): Kinder und Schule auf dem Weg. Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert (Arbeitstitel). Weinheim 2000 (im Druck).
- GADAMER, H.-G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1972.
- GEERTZ, C.: Dichte Beschreibung. Frankfurt a.M. 1994.
- GOFFMAN, E.: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt a.M. 1994.
- HIRSCHAUER, S.: Die Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (1994), S. 668–692.
- LINDEMANN, G.: Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl. Frankfurt a.M. 1993.
- OAKLEY, J.: The Self and Scientism. In: J. OAKLEY: Own or other Culture. London (Routledge) 1996.
- RABINOW, P./SULLIVAN, W.M.: The Interpretive Turn. In: P. RABINOW/W.M. SULLIVAN (Hrsg.): Interpretative Social Science: A second Look. California University of California Press 1987, S. 1–30.
- STELLRECHT, I.: Interpretative Ethnologie: Eine Orientierung. In: T. SCHWEIZER/M. SCHWEIZER/W. KOKOT (Hrsg.) Handbuch der Ethnologie. Berlin 1993, S. 29–78.
- TAYLOR, C.: Interpretation und die Wissenschaften vom Menschen. In: H.-G. GADAMER/G. BOEHM (Hrsg.): Die Hermeneutik und die Wissenschaften. Frankfurt a.M. 1978, S. 169–227.
- THIES, W./RÖHNER, C.: Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Weinheim 2000.
- THORNE, B.: Gender Play. Girls and Boys in School. New Brunswick/New Jersey (Rutgers University Press) 1993.
- WEST, C./ZIMMERMAN, D.H.: Doing Gender. In: J. LORBER/S.A. FARRELL (Hrsg.): The Social Construction of Gender. Newbury Park (Sage) 1991, S. 13–37.
- WEST, C./ZIMMERMAN, D.H.: Doing Gender. In: Gender & Society 1987 (Bd. 1), S. 125–151.

Abstract

The authors inquire into the question of how gender is constructed through interaction at school. In opposition to the apparent self-evidence that gender exists naturally and without societal assistance, they conceptualize gender as a socially produced category through the analysis of the theoretical approaches of GOFFMAN, WEST/ZIMMERMAN, and BOURDIEU. The methods of examination of the ethnographers in the research process are presented against the background of the unavoidable subjectivity of research in two ways. On the one hand, they are explicated reflectively. On the other hand, they are used in the attempt to preserve insights into the otherwise hidden processes in the construction of gender. The authors develop the „Genderism“ of school conduct using two examples from German instruction. In instruction, confusion with sexual orientation arises through the falling apart of the assumed role and the active person. This confusion points out the interactive work necessary in schools in order to represent gender coherently.

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland/Damaris Güting/Silke Ebsen, Institut für Schulpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, Von Melle Park 8, 20146 Hamburg